

Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos

Adriana GEWERC
Fernando FRAGA
Virginia RODÉS

Datos de contacto:

Adriana Gewerc
Facultad de Ciencias
de la Educación
Campus Vida
E-15782 Santiago de Compostela
Correo electrónico:
adriana.gewerc@usc.es

Fernando Fraga
Departamento de Pedagogía
y Didáctica
Universidad de Santiago
de Compostela
Avda. Xoan XXIII, s/n.
Campus Norte
E-15782 Santiago de Compostela
Correo Electrónico:
fernando.fraga@usc.es

Virginia Rodés
Universidad de la República
José Enrique Rodó 1854
11200, Montevideo
Uruguay
Correo electrónico:
virginia.rodés@cse.edu.uy

Recibido: 10/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Se presentan los primeros resultados de una investigación que se propone identificar, analizar, comprender y evaluar la Competencia Digital que poseen y utilizan en su vida cotidiana niños de 11 y 12 años de Educación Primaria y su posible influencia en procesos de inclusión social. Aplicando metodología cualitativa a través de entrevistas en profundidad, los primeros resultados muestran la relevancia que los entrevistados le otorgan a los dispositivos móviles. Aunque la televisión continúa teniendo un lugar importante en el ocio de preadolescentes, la primacía de los videojuegos para el desarrollo de competencias digitales, orientadas por *youtubers* que guían el aprendizaje, es significativa.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización digital, Alfabetización mediática, Teléfono móvil, Habitus Digital.

Children and Teenagers and Digital Competence. Between Mobile Phones, Youtubers and Video Games

ABSTRACT

We present the first results of a study that aims to identify, analyze, understand and evaluate the digital competence that 11 and 12 years old children possess and use in their daily lives and its possible influence in social inclusion processes. With qualitative methodology through

in-depth interviews, the first results show the importance that is given to mobile devices. Although television continues to have an important place in pre-teenager leisure, the primacy of video games to digital skills development, mentored by youtubers that guide learning, is significant.

KEYWORDS: Digital literacy, Media literacy, Smartphones, Digital habitus.

Introducción

El desarrollo de la Competencia Digital (CD) tiene gran relevancia educativa y social en la sociedad contemporánea. Supone un aspecto clave que permitirá afrontar la igualdad de oportunidades y el desarrollo económico, la participación ciudadana y la inclusión social. En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad-Fondos FEDER (EDU2015-67975-C3-1-P). Pretende identificar, analizar, evaluar y comprender la CD de estudiantes que finalizan la etapa de Educación Primaria (entre 11 y 12 años), así como la influencia de este aprendizaje en los procesos de inclusión social en cuatro comunidades del territorio español (Galicia, Madrid, Castilla-La Mancha y Castilla-León). Toma como referencia al proyecto DIG-COMP, que entiende la CD como «un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son puestos en acción cuando usamos las tecnologías y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, tratar información, colaborar, crear y compartir contenidos y crear conocimiento» (Ferrari, 2013: 30). Esta forma de entender la CD es en la que se fundamenta la actual legislación educativa (LOMCE), y tiene una trayectoria de aproximadamente 10 años en el sistema educativo desde su primera incorporación en la LOE del año 2007.

Este proyecto se lleva a cabo en dos fases. La primera cualitativa, que se concreta en el estudio de casos múltiples analíticos (Coller, 2005) y tiene como propósito identificar indicadores emergentes de la CD en la realidad estudiada; reconocer el proceso de apropiación; analizar sus relaciones con el papel de las familias desde su extracción social y cultural y otros agentes educativos; indagar acerca de la importancia del grupo de iguales en su aprendizaje; y desvelar la influencia que tiene su desarrollo en las familias. Y una segunda fase, cuantitativa, que consiste en el diseño de una herramienta para la evaluación de la CD, dirigida al alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria. En este trabajo abordamos algunos resultados de la fase cualitativa que permiten establecer un diagnóstico de la situación de la CD de niños y jóvenes en diferentes contextos educativos y sociales, así como su relación con otras variables de carácter socio-familiar, tales como el grado de inclusión/exclusión social, la posibilidad de acceso a dispositivos

tecnológicos y redes de información y comunicación, las características del grupo de iguales, la evolución de la familia en la incorporación a la sociedad digital, etc. Se busca profundizar no solo en el entorno personal de aprendizaje sino, y principalmente, en el entorno social más próximo, analizando en qué dirección se produce aprendizaje e indagando en los diferentes contextos en los que el alumnado de Educación Primaria se desarrolla.

En lo que sigue desarrollamos el marco teórico de referencia, la propuesta metodológica del estudio, los resultados seleccionados para este trabajo. Por último, abordamos discusión y conclusiones de algunos resultados de la primera parte del estudio.

Marco teórico

Como ya hemos mencionado, la emergencia de la sociedad de la información ha impuesto necesidades en torno a la formación en tecnologías digitales. Sin embargo, la investigación da cuenta de la escasa influencia de los espacios educativos formales en este cometido (OCDE, 2011; 2013).

No se trata exclusivamente de una cuestión de acceso. Durante los últimos 15 años, los gobiernos de la mayoría de las comunidades españolas dan cuenta de logros significativos en estos aspectos. Tanto en el contexto escolar como familiar, esa no parece ser la problemática más evidente. Según datos del INE (2015), el 78,7% de hogares tiene acceso a la Red, preferentemente a través de dispositivos móviles, y la evolución en estos últimos años ha sido extraordinaria en este sentido, ya que los datos de hace una década (2006) indican una tasa del 38,0% de hogares conectados. Si nos centramos en el alumnado que finaliza la Educación Primaria, aproximadamente con 12 años, el 96,6% usa el ordenador, el 92,0% se conecta a Internet y el 70% tiene un dispositivo móvil (INE, 2015).

Sin duda los dispositivos móviles están tomando un gran protagonismo en el acceso a la Red. Los niños que finalizan la etapa de Educación Primaria cuentan masivamente con un dispositivo móvil, a pesar de que en España la creación de cuentas en este tipo de dispositivos y redes sociales requiere una edad mínima de 14 años por el desarrollo de la Ley Orgánica de Protección de Datos (Real Decreto 1720/2007). Según Cánovas, García de Pablo, Oliaga y Aboy (2014) hay dos elementos a tener en cuenta en el uso de dispositivos móviles: el descenso de la edad de inicio a los dos o tres años y, en segundo lugar, la conexión permanente, ya que el flujo de información y el contacto entre unos y otros no se detiene en ningún momento.

En ese contexto, el mercado posibilita a niños y jóvenes el acercamiento a nuevos espacios digitales, que se han transformado en verdaderos sistemas cultu-

rales donde acceder a la información, jugar y comunicarse. Por ejemplo, desde su fundación en 2005 y su adquisición por Google solo un año más tarde, la plataforma YouTube se ha convertido en uno de los medios más utilizados y observados de Internet. Con la creciente importancia de los llamados «contenidos generados por usuarios», YouTube se convirtió rápidamente en un objeto de investigación para académicos interesados en el desarrollo de los medios de comunicación y en una emergente «cultura participativa» (Jenkins, 2009; Lovink y Miles, 2011; Snickars y Vonderau, 2009). Los medios de comunicación digitales en Red abren un ámbito inmenso para la participación y creación de valor para la gente común. Sin embargo, su alcance está limitado por la capacidad de acumular capital cultural, social, económico o de otras formas.

Existe abundante investigación que da cuenta del consumo masivo de estos sistemas culturales por parte de la población infantil en edades muy tempranas, sobre todo como herramienta de comunicación entre ellos y adultos y como forma de estar y ser en el mundo (Buckingham y Sefton-Green, 2003; Dunn *et al.*, 2014; Kampf y Hamo, 2015; Suoninen, 2013). El espectro abarca desde los contenidos televisivos hasta los videojuegos. Al mismo tiempo, participan de diferentes redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter) desde edades muy tempranas (Livinstone, 2008).

La situación es compleja y abre preguntas de investigación sobre los riesgos que esto atañe, pero también sobre las posibilidades que ofrece y las condiciones en que se desarrolla. Nuestro estudio intenta interpretar, para comprender, qué está sucediendo, con la mirada puesta en los sujetos que las utilizan. Pretende ahondar en los aprendizajes que se generan con su uso (ya sea en la escuela o fuera de ella); en las necesidades de aprendizaje que este uso demanda para una inclusión crítica y creativa en el contexto social; y analizar la experiencia de los estudiantes de forma holística, comprendiendo las prácticas sociales que desarrollan en los diferentes contextos (familia, escuela, pares). Esto supone tener presente que el desarrollo de la Competencia Digital implica identificar cómo se desarrollan las experiencias de apropiación de los dispositivos digitales, en la perspectiva de Ferrari (2013), que mayoritariamente, en la actualidad, pasa por los dispositivos móviles con los que los niños y niñas invierten habitualmente su tiempo de ocio. Y no en actividades de carácter académico. Según Cánovas *et al.* (2014), el uso de estos dispositivos se apoya masivamente en el uso de videojuegos, en su mayoría gratuitos, en porcentajes próximos al 90%. Sin embargo, son escasas las investigaciones que dan cuenta de qué aprendizajes se desarrollan en ese uso. Vemos así cómo se establece entonces una relación entre el foco de interés en el trabajo de la Competencia Digital con los dispositivos móviles, videojuegos y ocio.

Las investigaciones más relevantes que pretenden conceptualizar las experiencias de aprendizaje formal e informal con la tecnología y las implicaciones para la

educación, toman como referencia los conceptos de *habitus*, campo y capital cultural de Pierre Bourdieu (Johnson 2009a; 2009b). El concepto de *habitus* se utilizó para estudiar la relación entre jóvenes, gustos digitales y clase social de pertenencia (North, Snyder y Bulfin 2008).

Bourdieu (1988) describe los conceptos de *habitus*, capital y campo como «herramientas de pensamiento» para ver la práctica (Bourdieu y Wacquant, 1999: 50). Define *habitus* como un sistema de disposiciones durables o de estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes. Construidas por el conjunto de condiciones de existencia propia de una clase social o grupo a través del cual se gobierna la práctica, el concepto de *habitus* permite comprender las narrativas de los sujetos, la manera en que se aproximan a la práctica con tecnología y por qué es tan importante para ellos. El camino en el que lo hacen refleja el *habitus* y ofrece indicios acerca del capital cultural que lo sostiene. Las prácticas, en este caso con tecnologías, son el «lugar de la dialéctica entre los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los *habitus*» (Bourdieu, 1991: 92). Son el producto de un sentido práctico, es decir, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está implicado. El sentido práctico funciona en toda situación, impulsando a actuar, como las «cosas que hay que hacer»; es lo que los deportistas llaman el sentido del juego.

La mayor parte de las investigaciones evidencian que el capital social y cultural de la familia permite comprender las disposiciones de los jóvenes y su interés en la tecnología. Un pequeño número de estudios han encontrado relaciones entre este capital y el potencial de las tecnologías para el aprendizaje percibido por las familias (Hollingworth *et al.*, 2011, Sutherland-Smith, Snyder y Angus, 2003).

También las investigaciones precedentes evidencian que el uso de las tecnologías para el ocio genera interacciones entre los adolescentes, en las que aprenden unos de otros y reflejan los discursos y condicionamientos sociales que imponen la necesidad de tener y conocer sobre la última versión de cualquier tecnología para mantener las amistades y estar al tanto de las novedades. Esto requiere capital económico y capital cultural suficiente para manejarse en esos entornos (Johnson, 2009a).

La investigación de Vanden Abeele *et al.* (2014) evidencia que las diferentes formas de apropiación de esta tecnología móvil no son arbitrarias, ya que dependen del capital cultural/social de referencia. Así, las minorías étnicas y jóvenes de las clases sociales más bajas, que asisten a escuelas menos prestigiosas y con niveles inferiores del capital cultural en su hogar, evidenciado por ejemplo por el número de libros que tienen en su alcance, conciben el móvil como un instrumen-

to de status y de moda. Se entiende como *reacción compensatoria* para combatir la identidad negativa que les asigna la sociedad al desarrollar una identidad alternativa y que conduce a una posición de alto status dentro del grupo de pares. Sin embargo, aquellos que están más distanciados de su uso lo conciben de una forma más práctica, para ahorrar tiempo; eran en su mayoría jóvenes de la mayoría étnica, de clase superior y con altos niveles de capital cultural.

Metodología

La investigación se propone identificar, analizar, comprender y evaluar la CD que poseen y utilizan en su vida cotidiana los estudiantes de enseñanza obligatoria y la posible influencia de esta competencia en los procesos de inclusión social. Se basa en un diseño tipo mixto exploratorio (Creswell, 2003), en la que se integra una fase inicial de tipo cualitativo y otra posterior de tipo cuantitativo. En este artículo se presentan resultados producto de la fase cualitativa de la investigación, con estudios de caso de tipo instrumental (Stake, 1998). Está centrado en el estudiantado que finaliza la Educación Primaria con una edad comprendida entre los 11 y 12 años en centros públicos de Galicia, Madrid, Castilla y León y Castilla-La Mancha. Se trata de un estudio de caso múltiple analítico (Coller, 2005). Los casos fueron seleccionados a partir de un muestreo teórico, atendiendo a la *máxima rentabilidad* para responder a nuestros objetivos (Stake, 1998), pero teniendo en cuenta también la accesibilidad a las instituciones y familias, con los siguientes criterios: 1- alumnado de escuelas que participen en proyectos de saturación tecnológica, 2- representantes de entornos socio-culturales y económicos diferentes, 3- representantes de diferente género y 4- disposición a participar en la investigación.

Para conocer las condiciones del entorno socio-familiar se elaboró un cuestionario dirigido a las familias que tenía por objeto seleccionar los casos según el capital socio-cultural y económico, a partir de determinados indicadores (dispositivos tecnológicos existentes, estudios y profesión de los padres, y concesión de ayudas y bolsas, fundamentalmente), lo que generó tres niveles (bajo-medio-alto).

Atendiendo los criterios y procedimientos indicados, se seleccionaron un total de doce casos, tal y como se muestran a continuación en la Tabla 1:

Nivel	Galicia	Castilla y León	Madrid	Castilla la Mancha
Bajo	2 niños	1 niño y 1 niña		
Medio	2 niños			1 niña 1 niño
Medio-alto	2 niñas		2 niños	

TABLA 1. Casos seleccionados y distribución por comunidades y nivel sociocultural

Se usaron de forma combinada un conjunto de técnicas que permitieron abordar los casos desde múltiples perspectivas: análisis de documentación del centro escolar, entrevistas en profundidad a los casos (incluyendo padres, tutores legales, amistades y profesorado), diarios de campo del investigador, observación no participante en entornos familiares y escolares y, finalmente, diarios de los propios niños. Cada caso elaboró un diario en donde recopiló las actividades con tecnologías que realiza en el día a día. Ellos podían elegir el formato apropiado, como audio, texto, imagen fija o video, y también el medio por el cual se le enviaba al investigador.

La información recogida se ha analizado siguiendo las pautas del método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (1967), en un proceso de categorización inductivo y secuencial a través del programa AtlasTi (Muñoz y Sahagún, 2010).

Se obtuvo el consentimiento informado tanto de los participantes como de sus padres, y se usaron seudónimos para prevenir la identificación. De los 12 casos en estudio, se recogen aquí los datos de la comunidad gallega: Bieito, Jaime, Antón, Alfonso, Lucía, Catarina. Las citas que se muestran en los resultados se referencian con el nombre del caso, el número de entrevista y el párrafo de transcripción.

Resultados

Una primera presentación y aproximación a los casos aparece en la síntesis de la Tabla 2. Allí puede apreciarse la disponibilidad casi generalizada de dispositivos y conexión a la Red, al mismo tiempo que las relaciones entre el tipo de uso que se hace de ellos. El uso de la tecnología en la mayoría de los casos estudiados se asocia a actividades orientadas al ocio: videojuegos y videos de Youtube, ya sea a través de móviles, tabletas, ordenadores o videoconsolas. Igualmente usan una variedad de aplicaciones para comunicarse con sus compañeros, familiares y amigos con sistemas de mensajería instantánea como Whatsapp y, en menor medida, redes sociales como Facebook o Instagram. Las comunicaciones se usan predominantemente para la vida cotidiana, y ocasionalmente para tareas relacionadas con la escuela. Las búsquedas en Internet están asociadas al trabajo escolar y en general representan una secuencia que comienza con la localización de datos sobre una temática y el volcado de la misma en una presentación digital (OpenOffice o PowerPoint, según el caso). En las actividades de cada día más habituales, son consumidores de ocio e información, con escasos usos proactivos, ya que la creación de blogs, webs, participación en foros, etc. es minoritaria aunque se visualizan algunas aproximaciones. La televisión continúa teniendo presencia significativa. A simple vista no se visualizan diferencias de género en el tipo de uso que

se despliega de la tecnología, y el capital social y cultural estaría marcado por el tipo de actividades extraescolares a las que asisten más que por los dispositivos con que cuentan o el uso que hacen de ellos. Sin embargo, al enfrentarnos al trabajo cualitativo, el detalle del análisis ofrece interesantes aproximaciones, como veremos más adelante.

NOMBRE	Alfonso	Bieito	Jaime	Lucía	Catarina	Antón
SEXO	M	M	M	F	F	M
NIVEL	Medio	Bajo	Bajo	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio
DISPOSITIVOS DISPONIBLES	Ordenador sobremesa Ordenador portátil Consola Wii Consola Nintendo DS Tablet	Consola: Wii Móvil	Tablet Consola PS4 Consola Xbox	Ordenador portátil Ordenador de mesa Tablet Consola Wii Consola Nintendo 3DS	Ordenador sobremesa Ordenador portátil Tablet Consola Wii Consola Nintendo 3DS	Ordenador sobremesa Ordenador portátil Consola Wii Consola Nintendo DS Tablet
ACCESO A INTERNET	Conexión a Internet en el hogar	Sin conexión a Internet en el hogar	Conexión a Internet en el hogar	Conexión a Internet en el hogar	Conexión a Internet en el hogar	Conexión a Internet en el hogar
VIDEOJUEGOS	App juegos: Clash Royale	App juegos Consola Cuidados Plataformas	App juegos: Clash Royale Videojuegos de acción: GTA Ark Survival Envolved Minecraft	App juegos: Lógica Memoria Cuidados Plataformas	App juegos: Lógica Memoria Cuidados Plataformas	App juegos: Clash Royale
ACTIVIDADES EXTRA ESCOLARES	Inglés	Ninguna	Ninguna	Música Conservatorio Atletismo	Música Conservatorio Atletismo	Inglés

TABLA 2. Características de los casos seleccionados

Ser y tener un teléfono móvil

El dispositivo estrella es el móvil, tenerlo significa ocupar un lugar, estar presente, ser alguien. Quienes no lo tienen, lo reclaman de forma permanente. Y aunque no lo pidan, se les supone. No tenerlo significa estar fuera de las aplicaciones y las comunicaciones que se utilizan a cotidiano. Es carecer de la llave necesaria en la socialización de un preadolescente en los tiempos actuales: así se explican los altísimos porcentajes de presencia en el alumnado que finaliza la

Educación Primaria, un 70% según datos del INE (2015). El artefacto permite comunicarse, jugar, tener conexión con el mundo. Es el cordón umbilical con el que se conectan a la realidad.

La presencia del teléfono móvil, ya sea imaginario o real, es una significativa expresión de capital que permite a los sujetos estar en el juego, pero también su uso es muestra del *habitus* con el que se encara la situación. Incluso mienten fantaseando con la posibilidad de tener un determinado modelo:

Bieito: Yo voy a tener el iPhone seis. *Entrevistadora*: ¿Vas a tener el iPhone seis? *Bieito*: Me lo va a regalar mi padre. *Entrevistadora*: ¿Y eso? ¿Por qué quieres un iPhone seis tú? *Bieito*: No sé. (*Bieito* 1, 101-105).

Entrevistador: No tienes móvil... Pero, ¿lo quieres? ¿no lo quieres? *Jaime*: Lo quiero. *Entrevistador*: Lo quieres, ¿por qué lo quieres? *Jaime*: Para hablar por WhatsApp con mis amigos (*Jaime* 2: 1134-1137).

En uno de los casos, con muchas dificultades económicas y escaso capital cultural, el niño tiene un móvil por un procedimiento que hemos denominado *herencia digital*. Se trata de la situación en la que un adulto cambia de móvil y el antiguo lo heredan hijos, nietos o sobrinos. «Se lo ha dado su... su tío, su padrino» (*Abuela Bieito* 1, 447). En este caso le llega sin borrar ningún dato, con las cuentas, aplicaciones y archivos de los anteriores usuarios, por lo que el niño se recrea con un aparato usado previamente, participando de la identidad digital de otros. Música, archivos, correo electrónico y perfil de redes sociales siguen operativos, pero de otra persona:

Bieito: también tengo, pero es oscar@gmail.com. *Entrevistador*: Y, y, ¿por qué eres Oscar? *Bieito*: Porque mi prima le dejó el móvil a una persona (*Bieito* 2, 95-97).

Porque Bieito también tiene Tuenti, aunque haya desaparecido como Red Social, con el perfil de su prima:

Bieito: Tengo Tuenti, pero no sé la cuenta, que era de mi prima (*Bieito* 1, 721). *Bea3*. *Entrevistador*: ¿Eres Bea3? *Bieito*: Sí, porque era suyo. (*Bieito* 2, 407-409).

El móvil heredado se usa básicamente para jugar:

Investigadora: ¿Para qué lo usa? *Abuela*: Para juegos (*Abuela Bieito* 1, 457-458). *Investigadora*. ¿Y qué hiciste con el teléfono?, igual sacar fotos, ¿no? *Lucía*: No. *Investigadora*: ¿No? *Lucía*: Jugar a un juego. (*Lucía* 1, 188-190).

Esta situación da cuenta de los datos que ofrecen los estudios sobre uso de móviles en estas edades. Como vimos previamente, según Cánovas *et al.* (2014), un 90% descargan aplicaciones gratuitas y el 88% hace uso de juegos en los dispositivos móviles, un nuevo escenario de gratuidad en el videojuego que conviene analizar en futuras investigaciones.

Nuevos espacios digitales y viejos hábitos tecnológicos

Frente a los nuevos espacios digitales idealizados, amados, envidiados, pero también temidos, está la permanente figura de la televisión, que se mantiene firme en el imaginario colectivo como el espacio familiar de ocio.

Mientras con el uso de videojuego todas las familias, en alguna medida dependiendo del capital cultural, tienen en mente algún tipo de regulación, el consumo televisivo no la tiene o es más laxa. Esta situación se refleja claramente en las entrevistas. Y con una total libertad respecto al contenido, sin ningún tipo de filtro:

Desde que viene de las pasantías y no tiene deberes ya se yo, en el local de la televisión hasta la hora que va para cama (Abuela Bieito 1, 324).

Investigadora: ¿y cuánto tiempo? *Bieito:* Pues... Hasta las ocho. (Bieito 1, 234-235)

Bieito: veo lo que quiero (Bieito 1, 141).

Un ejemplo lo vemos cuando hablan de películas, en concreto de *Los Juegos del Hambre*, no recomendada para niños menores de 12 años.

Investigadora: ¿nadie te dijo nada por ver esa película? *Bieito:* No (Bieito 2, 60-69).

Alfonso: Una serie que se llama *Mentes Criminales*. *Entrevistadora:* Ah, también te gusta *Mente Criminales*... *Alfonso:* Ver dibujos... Y una serie que se llama *Blindspot* (Alfonso 1, 080-081).

Los tiempos televisivos tienen una regulación específica para el horario infantil. Sin embargo, los canales temáticos que repiten contenidos del *prime time* vuelven a mostrar series que por edad no son propias del horario infantil de un niño de Educación Primaria: *Gym Tony*, *La que se avecina*, etc. Porque casos como Bieito ve la tele con mucha frecuencia.

Bieito: Todo el día (Bieito 1, 155).

Investigadora: ¿Tú no ibas a las 8 para cama? *Bieito:* No, pero no lo vi... Y los domingos y los martes lo echan y los sábados (Bieito 1, 654-655).

Esta forma de encarar el consumo televisivo parece evidenciar una tendencia a un uso con mayor o menor regulación en función del nivel socioeconómico de las familias. Si tomamos como referencia los datos ofrecidos por el Estudio Gene-

ral de Medios (EGM) en 2016, los tiempos de consumo de televisión son más bajos cuanto más alto es el nivel socioeconómico de las familias, partiendo de un 85,5% en el nivel más alto frente a un 90,3% en el más bajo (AIMC, 2016). La situación sin embargo se invierte respecto al acceso a Internet, pero con una polarización mucho mayor, siendo su presencia 77,9% en el nivel socioeconómico más alto y del 30,8% en el más bajo. Esta situación ayuda a comprender el comportamiento de las familias en los hogares respecto a los medios en general, y sirve de marco para entender cómo se abordan elementos concretos de los medios digitales y su influencia en el desarrollo de la CD.

Entre youtubers y videojuegos

Todos los casos tienen acceso a videojuegos de diferente temática o amplitud. Hace ya tiempo que Downes (2002) señaló que el formato de los juegos era de particular importancia, al considerar las experiencias de los niños en sus contextos extraescolares fuera de la escuela y sus posibles implicaciones en la CD. Los videojuegos y todo lo que le rodean forma parte de la cotidianidad de los niños estudiados. Los más mencionados son: Clash Royal, GTA 5, Super Mario Bros., Minecraft, Halo o Habbi Hotel. En ellos se ponen en juego habilidades para, por ejemplo: trabajo en equipo, toma de decisiones, gestión de recursos, percepción espacial y orientación, interpretación de mapas, estrategia, táctica, comunicación, etc.

¿Cómo se aprende la mecánica y los trucos del juego? Fundamentalmente a través de un youtuber. Entre los niños y niñas estudiados aparece el seguimiento de youtubers tales como VEGETTA777 (16 millones de seguidores), TheWillyrex (7,9 millones de seguidores) o Luh (1,9 millones de seguidores), que actúan como maestros y guías orientando el proceso de apropiación del videojuego para el que solicitan ayuda. En general comentan mientras juegan, haciendo interpelaciones a los receptores, chistes y bromas, o utilizan la libertad que otorga el juego para llevar a cabo distintas acciones no relacionadas directamente con la trama, como carreras, movimiento libre por el escenario, etc. Comentan formas de saltar de nivel o la mejor manera de resolver algunos problemas.

Jaime [en referencia a Youtube]: Para ver y jugar juegos, averigüé el *Clash Royale* por el Youtube; *Entrevistador*: al Youtube tú participas, pones comentarios... *Jaime*: Sí. *Entrevistador*: O, subes vídeos. *Jaime*: Subía, yo tengo, bueno, yo y mi padre tenemos un canal (*Jaime* 2, 544-545).

Jaime [en referencia a Youtube]: Para pasar niveles, y cuando me aburro. *Entrevistador*: Y cuando... y ¿qué ves cuando te aburres? *Jaime*: El *Churches*, el *NexxuzHD* y después, creo que otro, sí, hay otro. *Entrevistador*: Pero, ¿y qué hacen? *Jaime*: Vídeos de juegos (*Jaime* 1, 214-223).

Lucía: A ver, primero busqué en Internet y después ponía: ¿Quieres abrir Youtube?. Porque para darle al video tenías que entrar en Youtube. *Entrevistadora:* Ah, vale para ver cómo se hacía, ¿no? La... la postal, ¿y lo viste el video? *Lucía:* Sí. *Entrevistadora:* ¿Sí? ¿Y te ayudó? ¿Aprendiste algo? *Lucía:* Sí, a hacer la postal. (Lucía 2, 778-782).

Entrevistador: ¿Y quiénes son tus youtubers favoritos? *Alfonso:* VEGETTA777, TheWillyrex, Luh... y Luh... y elrubius... *Entrevistador:* ¿Y qué hacen los youtubers? *Alfonso:* Suben gameplays. De juegos (Alfonso 1, 538).

Estos nuevos espacios cubren las demandas de socialización garantizando la comunicación a nivel colectivo a través del cual se mantiene el contacto social (Stald, 2011).

Entrevistador: ¿No van amigos a tu casa? Y, ¿te gustaría que viniesen o...? *Jaime:* Sí. *Entrevistador:* ¿Sí? ¿Por qué? *Jaime:* Para jugar todos a la Play (Jaime 2, 894-897).

Youtube: Lo veo en YouTube y eso. (Bieito 1, 405).

Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación presentados en este trabajo muestran datos significativos de las relaciones que los casos estudiados tienen con la tecnología y ofrecen pistas sobre algunos elementos de la CD que se construye en ese proceso. Los datos evidencian que el uso de una tecnología no es la mera relación con un objeto, sino que incluye el universo de representaciones culturales con las cuales esa tecnología se articula en la vida de las familias de los diferentes sectores estudiados. Las interacciones cotidianas de las personas en general y de los casos estudiados en particular, con los diferentes dispositivos con que cuentan, han ayudado a crear nuevos nichos culturales de producción de significado social. En ese contexto, el teléfono móvil es más que un instrumento, supone un escenario simbólico que involucra nuevas formas de sociabilidad y entretenimiento, para acercar la presencia de los otros, tener un status en el grupo de referencia, etc. a través del juego o de otros mecanismos.

Dispositivos, apps, conexiones móviles... todo se entremezcla en un ecosistema digital que rodea al niño y que virtualiza muchas de sus formas de ocio. En algunos casos abriéndose a la participación del grupo de iguales, ya sean conocidos por contacto directo a través de la escuela o amigos, pero también virtualmente con desconocidos que se identifican exclusivamente por su *nickname* o apodo.

Los niños y niñas negocian los significados y el uso de las computadoras a través de sus prácticas en el aula o fuera de ella. Cualquier acercamiento –real o imaginario– a las tecnologías, inevitablemente es resignificado por otras formas de socialización tecnológica en la escuela y el hogar; y por el uso de otras tecnologías mediáticas propias del *habitus* de cada grupo social. La experiencia de uso y relación con la televisión interviene de manera fundamental en las primeras imágenes que se formaron acerca de la computadora.

Se visualizan diferencias en los modos en que esta presencia se percibe y se relata en función de diferentes indicadores del capital socio-cultural y económico de las familias. Estas diferentes posiciones en términos de acceso y uso de Internet se alimentan y forman parte del *habitus* de diferentes usuarios, que informa lo que consideran pensable o impensable, deseable o indeseable en términos del uso de la tecnología, y de lo que puede ofrecerles a los padres y a sus hijos (Robinson, 2009).

Un fenómeno que tiene presencia significativa es el aprendizaje de mecánicas del juego a través de *youtubers*. El comentario de videojuegos es un género de contenido generado por el usuario en YouTube. Los diez principales comentaristas tienen más de cinco millones de suscriptores. Ese número crece diariamente y sus videos han sido vistos decenas de millones de veces. Los videos que producen son artefactos culturales ricos y no solo actuaciones de pericia o de juego, sino que también sirven como estructurantes de identidad, conflictos y alianzas comunitarias, valores comunitarios, economía y creatividad. Cuando los vídeos vienen de comentaristas con grandes seguidores, tienen el poder para establecer el tono del discurso y dar forma a los vídeos de otros comentaristas (Grünwald y Hauptcita, 2014).

En el espacio de los nuevos entornos digitales nos encontramos con una falta de dominio de los medios de producción, como diría Bourdieu (1997), limitándose a su consumo. Trabajos como los Jones, Ramanau, Cross, y Healing (2010) refuerzan esta idea, al plantear muchas dudas sobre las competencias que se suponen sobre estas nuevas generaciones. Las expectativas de los nuevos prosumidores, productores y consumidores en simultáneo, y que se sospechan en el desarrollo tecnológico actual con la Web 2.0, tal y como indican Ritzer y Jurgenson (2010), no se ven satisfechas en estas edades. Lo cual genera la necesidad de continuar profundizando en los aprendizajes que desarrollan los jóvenes en los diferentes campos sociales en los que se mueven. El conocimiento de esta realidad permitirá diseñar propuestas educativas más cercanas a las prácticas sociales con tecnología que proviene de la vida cotidiana y, por lo tanto, más cercanas a la realidad en la que vive la juventud de este siglo.

Referencias bibliográficas

- AIMC (2016). Datos EGM. Resumen General - AIMC. Recuperado de <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General.html>.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1999). On the cunning of imperialist reason. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 41-58.
- Buckingham, D. y Sefton-Green, J. (2003). Gotta catch'em all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture. *Media, Culture & Society*, 25(3), 379-399.
- Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga, A. y Aboy, I. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES. Recuperado de http://www.diainternet-segura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: Sage.
- Downes, T. (2002). Children's and Families' Use of Computers in Australian Homes. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 182-196. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2002.3.2.3>.
- Dunn, J., Niens, U. y McMillan, D. (2014). "Cos he's my favourite character!" A children's rights approach to the use of popular culture in teaching literacy. *Literacy*, 48(1), 23-31. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lit.12024/pdf>.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Sevilla: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. <http://dx.doi.org/10.2788/52966>.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Grünewald, L. y Haupt, J. (2014). Value Creation on YouTube How Musicians, YouTubers and Commercial Networks Create Social, Cultural and Economic Capital. Paper presented on Young Scholars Workshop at the Vienna Music Business Research Days. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Lorenz_Gruenewald2/publication/267393473_Value_Creation_on_YouTube_How_Musicians_YouTubers_and_Commercial_Networks_Create_Social_Cultural_and_Economic_Capital1/links/544e8b910cf26dda089015c7.pdf.
- Hollingworth, S., Ayo Mansaray, K.A. y Anthea, R. (2011). Parents. Perspectives on Technology and Children's Learning in the Home: Social Class and the Role of Habitus. *Journal of Computer Assisted Learning* 27(4): 347-360. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00431.x.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2015). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np933.pdf>.

- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Johnson, N.F. (2009a) Cyber-relations in the Field of Home Computer Use for Leisure: Bourdieu and teenage technological experts. *E-Learning*, 6(2), 187-197
- Johnson, N.F. (2009b). Generational Differences in Beliefs about Technological Expertise. *New Zealand Journal of Educational Studies* 44(1), 31-45.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. y Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732.
- Kampf, Z. y Hamo, M. (2015). Children talking television: The salience and functions of media content in child peer interactions. *Discourse & Communication*, 9(4), 465-485.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411.
- Lovink, G. y Miles, R. (2011). *Video Vortex reader II: moving images beyond YouTube* (N. 6). Institute of Network Cultures.
- Muñoz, J. y Sahagún, M.A. (2010). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo y A. Perinat (Coords.), *Investigar en psicología de la comunicación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas*. Barcelona: Amentia, 301-364.
- North, S., Snyder, I. y Bulfin, S. (2008). DIGITAL TASTES: Social class and young people's technology use. *Information, communication & society*, 11(7), 895-911.
- OCDE (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance*. OECD. doi: 10.1787/9789264112995-en.
- OCDE (2013). *Education Today 2013: The OECD Perspective*. OECD. doi:10.1787/edu_today-2013-en.
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de enero de 2008, núm. 17, 4103-4136.
- Ritzer, G. y Jurgenson, N. (2010). Production, Consumption, Prosumption The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of consumer culture*, 10(1), 13-36.
- Robinson L. (2009) A taste for the necessary: a Bourdieuan approach to digital inequality. *Information, Communication & Society* 12, 488-507.
- Snickars, P. y Vonderau, P. (eds.) (2009). *The YouTube Reader*. Stockholm: National Library of Sweden, 292-313.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sutherland-Smith, W., Snyder, I. y Angus, L. (2003). The digital divide: Differences in computer use between home and school in low socio-economic households. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 3(1-2), 5-19.

- Suoninen, A. (2013). The Role of Media in Peer Group Relations. En Livingstone y Bovill (eds.), *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Taylor & Francis, 201-219.
- Vanden Abeele, M., Campbell, S.W., Eggermont, S. y Roe, K. (2014). Sexting, mobile porn use, and peer group dynamics: boys' and girls' self-perceived popularity, need for popularity, and perceived peer pressure. *Media Psychology*, 17(1), 6-33.